



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Núcleo de Desenvolvimento Infantil
Curso de Especialização em Educação Infantil
Campus Universitário – Trindade – Caixa Postal 476
e-mail : especializacao.ufsc.ndi@gmail.com - Fone 3721-8921

PATRICIA DHARFI WALTER VALERIO

AZUL E ROSA: UMA QUESTÃO DE GÊNERO?

Florianópolis

2012

PATRICIA DHARFI WALTER VALERIO

AZUL E ROSA: UMA QUESTÃO DE GÊNERO?

Artigo submetido ao Curso de Especialização em
Educação Infantil para a obtenção do Grau de
Especialista em Educação Infantil
Orientador: Prof. Raquel Alvarenga Sena Venera.

Florianópolis

2012

PATRICIA DHARFI WALTER VALERIO

AZUL E ROSA: UMA QUESTÃO DE GÊNERO

Este artigo foi julgado aprovado para a obtenção do Título de “Especialista em Educação Infantil” e aprovado em sua forma final pelo Curso de Especialização em Educação Infantil.

Florianópolis, 11 de abril de 2012.

Prof. Dra. Marilene Dandolini Raupp
Coordenadora Geral do CEEI

Banca Examinadora:

Prof. Raquel Alvarenga Sena Venera.
Orientador

Prof. Rosânia Campos
Primeiro membro

Prof. Marcos Lourenço Herter
Segundo membro

Autora: Patricia Dharfi Walter Valerio¹

Orientadora: Dra. Raquel ALS Venera²

O AZUL E O ROSA: UMA QUESTÃO DE GÊNERO?

RESUMO

As questões desenvolvidas neste artigo aconteceram no Centro de Educação Infantil Espaço Criança da cidade de Rio Negrinho/SC, pelo fato de a escola ser um lugar marcante na vida das pessoas que por ela passam. Realizando um projeto de intervenção pedagógica, como se dão e são pensadas pelas crianças as relações de gênero, as relações entre meninos e meninas, entre o azul e o rosa, e quais são os modos pensados, ideais de escolher entre uma cor e outra. No interior desta instituição, interagindo com as crianças e suas famílias, saber como são tratadas as questões de gênero e o que pensam as crianças, sobre as relações de gênero envolvendo as cores azul e rosa e o que as atitudes delas revelam sobre este contexto histórico e social em que vivem.

Palavras – chave: Educação Infantil; Práticas educativas; subjetividade; gênero; cores.

ABSTRACT

The issues developed in this article occurred in the Centro de Educação Infantil Espaço Criança of city from Rio Negrinho / SC, because the school is a special role in the lives of people who pass by it. In this way, we intend to understand, making a pedagogical intervention project, how to give and are thought by children gender relations, relations between boys and girls, between the blue and pink, and thought what are the ideal ways to choose between a color to another. Within this institution, interacting with children and their families will get to know how they are dealt with gender issues and what children think about gender relations involving the colors pink and blue and what their attitudes reveal about this historical and social context in which they live.

Key - words: Childhood Education; educational practices, subjectivity, gender, color.

INTRODUÇÃO

Pensar em gênero é, também, pensar em construções culturais sobre o corpo, a subjetividade e a prática cotidiana de indivíduos. Se, por curiosidade, andarmos pelos corredores de uma maternidade, logo perceberemos o gênero enquanto um marcador social da diferença, definindo e delimitando identidades: já aos primeiros suspiros de nossa existência, as classificações entre “ser menina” e “ser menino” começam a ser operadas, com adornos cor-de-rosa e azuis pendurados nas portas dos quartos passando a comunicar as

¹ Professora, Pedagoga e Psicopedagoga.

² Professora do Mestrado em Educação e do Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade da Universidade da Região de Joinville, UNIVILLE.

“feminilidades” e “masculinidades” daquelas/es que acabam de nascer e indicando que o processo social de construção da subjetividade de gênero foi, ali, iniciado. O presente estudo foi realizado com alunos que frequentam o CMEI Espaço Criança os quais são residentes do bairro Cruzeiro, Bairro São Rafael, Bairro Barro Preto e Bairro Ceramarte, do município de Rio Negrinho/SC, filhos de pais que trabalham em indústrias, repartições públicas, comércio e do lar. Propõe-se a analisar, como objetivo geral, as relações de gênero no grupo do nível III-2 com crianças de 4 e 5 anos, da unidade escolar escolhida para a intervenção pedagógica, onde a turma em questão apresenta em suas ações cotidianas falas que determinam o poder que a cor pode exercer em suas fantasias, principalmente as femininas: “Meninas!!! Vamos pegar o lápis rosa (cor), ele é mais bonito. Viva ao meninas rosa! Viva! (risos e aplausos). Esta característica se agrava ainda mais perante os meninos pois elas (meninas) representam mais da metade das crianças da turma e agregam ao rosa o poder, a beleza e superioridade feminina. Os meninos, não se impõe, com a cor azul, mesmo a escolhendo em situações geradas na instituição escolar, mas destacam-se de outra forma com suas brincadeiras de lutas e as competições geradas no contexto das brincadeiras. Diante das considerações acima expostas tem-se como objetivos específicos deste trabalho registrar falas, depoimentos, questionamentos das crianças no que implica a questão de gênero; realizar atividades de intervenção com o grupo/classe que envolvam a questão de gênero, proporcionar reflexões em relação a atitudes, escolhas tomadas pelas crianças em relação ao gênero e por fim desenvolver atividades específicas de escolha de cores que caracterizam as preferências dos alunos envolvidos. Este tema apresenta-se relevante na turma em questão visto que no atual contexto em que se encontram, crescem envolvidos de diversos artefatos culturais, aguçando a curiosidade infantil em que a relação de gênero encontra-se atrelada a interações escolares das crianças a qual pode influenciar fundamentalmente sua maneira de viver, de ser e de projetar o mundo.

Uma breve pesquisa no banco de dados do Scielo mostrou que as palavras azul/rosa relacionada a gênero não há material específico, textos que referenciam tal tema, bem como no acervo da Anped, onde se faz referência a gênero relacionado a raça, ou na questão dos brinquedos e atitudes das crianças sendo meninas ou meninos, sem nada especificado as cores azul e rosa. Apesar do crescimento evidente das pesquisas na área, especialmente as

contribuições dessas pesquisas na área da Educação, ainda não existe uma visibilidade de grupos de pesquisas, periódicos, Grupos de trabalhos em eventos especificamente sobre Gênero na Educação Infantil, com coleta e análise de dados em CEIs, em grupos de crianças, onde as primeiras representações identitárias iniciam.

Como refere Fulvia Rosemberg (1990, 1994), pouco se escreveu sobre a educação de meninos e meninas, principalmente na educação infantil. Ela observa que alguns trabalhos têm se limitado a discutir a relação professor/a-aluno/a ou então o sexismo nos livros didáticos.

No entanto, importantes estudos têm sido feitos em outros países, abordando as relações de gênero na infância, em especial nas escolas, como os trabalhos de Marina Subirats (1988; 1995), Valerie Walkerdine (1989, 1995), Naima Browne e Pauline France (1988) e Lilian Fried (1989). Destacam-se ainda vários estudos etnográficos realizados em escolas, com o objetivo de pesquisar as questões de gênero entre crianças escolarizadas, como os estudos de Julia Stanley (1995), Elizabeth Grugeon (1995) e Barrie Thorne (1993) entre outros.

EDUCAÇÃO INFANTIL E O GÊNERO

A história nos mostra as discussões sobre o tratamento dado às crianças de 0 a 6 anos, em uma trajetória de lutas, inquietações, movimentos, inovações de políticas sociais que alicerçaram as discussões atuais sobre uma nova visão de Educação Infantil. Atualmente, a nova visão de Educação Infantil não pode mais considerar o espaço destinado à crianças de 0 a 5/6 anos como um simples depósito onde elas são cuidadas enquanto os pais trabalham, nem tampouco como espaço para reprodução de práticas ofertadas no ensino fundamental. Também não é mais possível caracterizar a Educação Infantil pública como uma ação pobre para as classes menos favorecidas, como já citado por Rizzo, 2003 p.37:

As primeiras creches foram criadas no Brasil no final do século XIX e início do século XX, e tinham como finalidade retirar as crianças abandonadas da rua, diminuir a mortalidade infantil, formar hábitos higiênicos e morais nas famílias, alicerçado em um caráter extremamente assistencialista. Considerando que, nessa época, não se tinha um conceito bem definido sobre as especificidades da criança, a mesma era "[...] concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano.(RIZZO, 2003.p.37)

Difundir a educação pública de crianças menores de seis anos, tanto em creches como em jardins-de-infância, deu-se lentamente, somente no final dos anos 80, se observa uma expansão das creches e pré-escolas no Brasil, em função de diversos fatores como a crise do regime militar, o crescimento urbano, a participação crescente das mulheres no mercado de trabalho, a reconfiguração do perfil familiar, a intensificação dos movimentos sociais organizados, em especial de grupos de mulheres, e a influência de políticas sociais de órgãos internacionais para países de terceiro mundo.

A partir da necessidade de novas estratégias governamentais para atender à crescente demanda por atendimento às crianças menores de 7 anos, foram desencadeadas políticas de cunho compensatório e emergencial que articulavam ampliação quantitativa do atendimento e baixo investimento público.

A Constituição de 1988 representou um grande avanço, ao estabelecer como dever do Estado, por meio dos municípios, a garantia à educação infantil, com acesso para todas as crianças de 0 a 6 anos a creches e pré-escolas. Essa conquista da sociedade significou uma mudança de concepção. A educação infantil deixava de se constituir em caridade para se transformar, ainda que apenas legalmente, em obrigação do Estado e direito da criança.

Esta etapa inicial da educação é reconhecida como direito da criança em documentos como Constituição Federal de 1988, LDB/96 e Estatuto da Criança e do Adolescente/90 onde promulga o atendimento de crianças de 0 a 5 anos e se divide em duas etapas: a creche (0 a 3 anos) e a pré-escola (4 a 5 anos).

A história da Educação Infantil não é linear e sim construída em função de tentativas, conflitos, vitórias e fracassos. Em que foi marcada, durante muito tempo, pela ideia de combate a pobreza e as desigualdades sócio-culturais. Na busca de mudanças passou-se por fases de transição, que se revelaram através de propostas efetivadas nos estados e municípios, ainda sem uma política clara e uma visão de unidade a respeito da infância, bem como da criança brasileira.

São modalidades de educação infantil creches e pré-escolas, o trabalho realizado no seu interior tem caráter educativo e visa garantir condições materiais e humanas que tragam benefícios sociais e culturais para as crianças. Hoje, apesar da ambigüidade dos nomes, entende-se como creche o espaço para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para crianças de 4 a

6 anos, de meio período ou horário integral, cuja responsabilidade é ou deveria ser assumida pela instância educacional pública. Creches e pré-escolas são instituições de educação infantil a que todas as crianças de 0 a 6 anos têm direito.

Um papel social importante no desenvolvimento humano e social é o que exerce a educação infantil, para Campos (2008), a educação infantil se configura como uma das áreas educacionais que mais retribui à sociedade os recursos nela investidos, contribuindo para o desempenho posterior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sintonizada com as mudanças nas políticas para a infância, reconhece a Educação Infantil oferecida, em creches, para crianças de 0 a 3 anos e, em pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos, como a primeira Educação Básica. Além disso, determina que esse segmento deve estar integrado ao sistema de ensino, cabendo ao município a responsabilidade sobre tal nível de educação. Articula-se esta questão a obrigatoriedade da formação do educador infantil.

As mudanças na legislação, as ações políticas voltadas para a infância e as pesquisas na área permitiram o reconhecimento do espaço de Educação Infantil como local que não se limita a guardar e proteger, nem compensar carências ou preparar para a alfabetização. Tampouco se limita a ter objetivos fechados em si mesmo, como se fosse um espaço à parte de todo um contexto de formação da criança. Independente do nome que tenha (creche ou pré-escola) ou do tipo, instituição que oferta este segmento da educação (pública ou privada), a Educação Infantil tem a responsabilidade de cuidar e educar crianças de 0 a 5/6 anos de idade.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil propôs-se a servir como guia para a reflexão educacional sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos. Esse referencial defende a importância de se transmitir valores de igualdade e respeito entre pessoas de sexos diferentes. Alguns trechos utilizam propositalmente meninos e meninas, ao invés de crianças. Ressalta que a construção da identidade de gênero e da própria sexualidade extrapola a mera configuração biológica dos seres humanos e defende que meninas e meninos brinquem com as possibilidades relacionadas tanto aos papéis masculinos, quanto aos femininos, para além da reprodução de padrões estereotipados de gênero. Além disso, enfatiza o papel de educadores e

educadoras na desconstrução dos significados de gênero nas relações infantis, quase sempre carregadas de sentidos para o que é ser menina e o que é ser menino:

O espelho continua a se fazer necessário para a construção e afirmação da imagem corporal em brincadeiras nas quais meninos e meninas poderão se fantasiar, assumir papéis, se olharem. (Brasil, RCNEI, 1998, v. III, p. 32.) É importante possibilitar diferentes movimentos que aparecem em atividades como lutar, dançar, subir e descer de árvores ou obstáculos, jogar bola, rodar bambolê etc. Essas experiências devem ser oferecidas sempre com o cuidado de evitar enquadrar as crianças em modelos de comportamentos estereotipados, associados ao gênero masculino e feminino, como, por exemplo, não deixar que as meninas joguem futebol ou que os meninos rodem o bambolê. (Brasil, RCNEI, 1998, v. III, p. 3.)

Pensando desta maneira, pode-se referenciar ao conceito de gênero o qual surgiu entre as estudiosas feministas para se contrapor à idéia de essência, recusando assim qualquer explicação pautada no determinismo biológico, que pudesse explicar os comportamentos de homens e mulheres, empreendendo desta forma, uma visão naturalizada, universal e imutável dos comportamentos. Tal determinismo serviu muitas vezes para justificar as desigualdades entre ambos, a partir de suas diferenças físicas. O que importa, na perspectiva das relações de gênero, é discutir os processos de construção ou formação histórica, linguística e social, instituídas na formação de mulheres e homens, meninas e meninos. No entanto, o conceito de gênero tem sido utilizado de diversas maneiras, às vezes de forma equivocada ou mesmo banalizada, como argumenta Maria Jesús Izquierdo (1994).

“A diferença biológica é apenas o ponto de partida para a construção social do que é ser homem ou ser mulher” (BRAGA, 2007, p. 214), pois as ciências sociais explicariam que as diferenças de gênero são socialmente e culturalmente construídas, o que nos ensinaria a nos comportar segundo determinado padrão, com certas atividades masculinas e femininas, construindo assim o gênero. Por fim, podemos descrever gênero como sendo o conjunto das representações sociais e culturais, ou seja, o desenvolvimento das noções de masculino e feminino como construção social (PEREIRA, 2007). Mesmo que estas representações comecem a aparecer pelas crianças entre 5 e 6 anos não por isso ela é essência ou natureza, mas já cultural e aponta para as sutilezas desse campo das subjetividades.

É interessante ressaltar que não se verifica, em nosso país, acúmulo considerável de obras de referência tratando exclusivamente das relações de gênero nas práticas escolares.

Assim, é possível concluir que a maioria das pesquisas educacionais ignora a escola que se constrói determinando e sendo determinada pelas relações de gênero.

As preferências são construídas e a classe de educação infantil tende a contribuir para que as crianças pequenas sigam um padrão socialmente imposto do que seria certo ou errado, aceitável ou passível de rejeição. O modelo binário masculino-feminino é apresentado diariamente para elas. A manutenção desse modelo binário depende do ocultamento das masculinidades e feminilidades alternativas, do silêncio sobre elas e de sua marginalização. É por meio desses "maus exemplos" que a sociedade reforça a associação unívoca e supostamente natural entre sexo e padrões de gênero. Mas é também por meio deles que se convive com a diferença. Jeffrey Weeks (2003) afirma que, ao cruzar a fronteira dos padrões de comportamento considerados mais apropriados para homens e mulheres, pode-se adquirir o caráter de suprema transgressão.

As preferências não são meras características oriundas do corpo biológico, são construções sociais e históricas. Portanto, não é mais possível compreender as diferenças entre meninas e meninos com explicações fundadas na teoria do determinismo biológico e seu uso consequente da anatomia e da fisiologia como justificativas para as relações e as identidades de gênero na sociedade moderna.

A educação infantil não só cuida do corpo da criança, como o educa: ele é o primeiro lugar marcado pelo adulto, em que se impõem à conduta dos pequenos os limites sociais e psicológicos. É o emblema no qual a cultura inscreve seus signos.

Segundo Ana Lúcia Goulart de Faria (2006,p.87)

[...] neste espaço da sociedade vivemos as mais distintas relações de poder: gênero, classe, idade, étnicas. Desse modo é necessário estudar as relações no contexto educativo da creche e pré-escolas onde confrontam-se adultos - entre eles, professor/a, diretora, cozinheira, guarda, pai, mãe, secretário/a de educação, prefeito/a, vereador/a, etc.-; confrontam-se crianças, entre elas: menino, menina, mais velha, mais nova, negra, branca, judia, com necessidades especiais, pobre, rica, de classe média, católica, umbandista, atéia, "café com leite", "quatro olhos", etc.; e confrontam-se adultos e crianças - a professora e as meninas, a professora e os meninos, o professor (percentual bastante baixo, mas existente e com tendência a lento crescimento) e os meninos, o professor e as meninas, o professor e a mãe da menina.

A Educação Infantil, como etapa inicial da educação básica, vem construindo sua identidade como tal, ao longo dos últimos anos, principalmente após a criação da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, possuindo uma nova identidade, que assume o cuidar e o educar como instâncias da formação integral da criança. Estudos apontam para novos discursos sobre a igualdade entre meninos e meninas, podemos encontrar muitas ideologias que se “mascaram” pela sutileza. Nos livros didáticos, podemos perceber uma tendência à polarização de gênero, desde a educação infantil – mães cozinhando ou servindo à família e pais saindo para trabalhar – até nas séries mais adiantadas – a exaltação da história, da filosofia, das ciências... às figuras masculinas e a invisibilidade feminina. Pode-se perceber uma perspectiva androcêntrica como parte da cultura vigente. Montserrat Moreno (1992, p.80), afirma que “a escola é uma caricatura da sociedade. Por ela passam, como não passam em nenhum outro lugar, limitadas por diminutivos, todas as idéias que uma sociedade quer transmitir para conservar, tudo aquilo em que se acredita ou quer que se acredite...” A escola realiza trabalhos admiráveis, mas a escola também julga, separa e diferencia.

Nosso corpo, nossos gestos e as imagens corporais que sustentamos são frutos de nossa cultura, das marcas e dos valores sociais por ela apreciados. O corpo - seus movimentos, posturas, ritmos, expressões e linguagens - é, portanto, uma construção social que se dá nas relações entre as crianças e entre estas e os adultos, de acordo com cada sociedade e cada cultura. Ele é produzido, moldado, modificado, adestrado e adornado segundo parâmetros culturais.

Torna-se, assim, indispensável pensar sobre práticas, habilidades e configurações corporais infantis e também sobre os modelos cognitivos nelas referenciados, como relações sociais de gênero, processadas, reconhecidas e valorizadas na e pela cultura na qual se inserem.

Segundo Louro (1997), o conceito de gênero não deve ser pensado como construção de papéis masculinos e femininos. A pretensão, é que se entenda gênero como constituinte da identidade dos sujeitos. Afirmar que o gênero deve ser entendido como identidade é referir a algo que transcenda o ‘desempenho de papéis’; o gênero passa a fazer parte do sujeito, constituindo-o. Mas, as identidades dos sujeitos não são fixas, e em alguns momentos podem até ser contraditórias, dando a impressão de que o sujeito está “sendo empurrado” em diferentes direções.

É importante perguntar como esses mecanismos se fazem presentes na educação de meninas e meninos; de que maneiras são inscritos em seus corpos, como normatizam, disciplinam, regulam e controlam seus comportamentos, posturas, verdades e saberes.

A turma a qual foi realizado o projeto de intervenção conta com 21 alunos, sendo 13 meninas e 8 meninos sendo que desta clientela 9 alunos tem 4 anos e 12 alunos tem 5 anos completos, e a caracterização da turma, segundo informações tidas pelos pais dos alunos quando as crianças vão escolher uma roupa a cor preferida da clientela foi da seguinte forma apresentada: rosa – 11 (crianças do sexo feminino); azul – 3 (crianças do sexo masculino); verde – 1 (criança do sexo masculino) e sem preferência – 6 crianças (destas duas crianças são do sexo feminino).

Depara-se desta maneira com uma questão que se coloca em discussão no gênero em relação às cores: azul e rosa, analisada na clientela anteriormente especificada, onde para tal buscou-se uma intervenção pedagógica pensada em analisar as questões de gênero aplicando atividades que deixassem clara a relação das cores no contexto de sala de aula e extraclasse, pelo motivo de ter sido observado pela professora/pesquisadora a disputa de gênero no comportamento das crianças no que tange as cores, principalmente a rosa, onde as meninas mostravam que eram soberanas aos meninos por portarem esta cor, como se ela fosse um detentor de força e grandeza. Ao contraponto que os meninos não se apegavam muito ao azul, mas mostravam sua posição perante a turma com atitudes que envolviam lutas, brigas, força, mostrando-se alheios a questão da cor, isso fazia com que “elas” os provocassem ainda mais.

Giddens (2005) chama a atenção para que se faça a distinção entre sexo e gênero; segundo o autor, em geral os sociólogos utilizam sexo para se referir às diferenças anatômicas e fisiológicas que definem o corpo masculino e o corpo feminino. Gênero, por outro lado, diz respeito às diferenças psicológicas, sociais e culturais entre homens e mulheres.

O gênero está ligado às noções socialmente construídas de masculinidade e feminilidade; não é necessariamente um produto direto do sexo biológico de um indivíduo. A distinção entre sexo e gênero é fundamental, já que as diferenças entre homens e mulheres não são de origem biológica. (Giddens, 2005, p. 102-103).

Como atividade inicial e contínua foi proposta a redução das habituais filas de meninas e meninos, na clientela específica, não a eliminação, pois no CMEI encontram-se outras professoras que lecionam para esta turma e não apóiam a proposta, e como uma

questão de ordem a unidade escolar como um todo utiliza da fila na entrada das crianças na instituição. Ficando desta maneira, a cargo da professora/pesquisadora abolir as filas quando junto da turma, uma proposta bem aceita, onde as crianças apreciam a ideia de poderem circular nos espaços da escola sem precisarem estar ordenados em fila. O curioso é que eles se arrumam sozinhos, em duplas, trios, conversando ao se dirigirem aos ambientes destinados, evitando bagunça, empurrões e correrias. No início indagavam se precisavam fazer a fila, agora quando alguma situação é proposta já se encaminham sem perguntar.

As primeiras intervenções ocorrem com a observação da relação que as crianças mantêm com as cores de forma geral, podendo concluir que ao início do trabalho, principalmente as meninas, escolhiam a cor rosa, nas folhas para atividade, brigavam pela mesma, faziam birra se não a conseguiam e lhe restando apenas duas cores entre elas o azul, pegavam a outra cor, indagando que o rosa havia acabado. O mesmo já não se acentuava tanto aos meninos, se o azul acabava simplesmente pegavam outra, que não o rosa, mas não demonstravam revoltas ou se justificavam.

Vivemos num mundo em permanente transformação e que as crianças também participam destas mudanças. Elas são igualmente transformadas em função das situações de seu contexto social e cultural. Daí a necessidade de a Educação Infantil ser um espaço de partilha de significados e de construção de sentidos a partir das experiências vividas pelas crianças. Ao mesmo tempo é o lugar de descobertas sobre as coisas que as cercam, dos conhecimentos produzidos, mas não de uma maneira fragmentada, artificial e sem significados, e sim mediante as trocas entre os sujeitos.

No decorrer da proposta instigou-se as crianças a reflexão sobre a questão da importância de todas as cores, que são bonitas, faz parte o contexto que nos cerca; da natureza, do ambiente de sala, de casa, do mundo como um todo, fazendo com que utilizassem de todas as cores em suas produções.

Quando referenciadas as cores azul e rosa nas atividades, procurou-se envolvê-las juntas, sem discriminá-las, como na produção: mosaico do azul/rosa. Dispostas em grupos: um só de meninas, um só de meninos e outros mistos pôde se verificar a preferência entre

uma ou outra cor. Mas o que se nota também é que em todos os grupos as duas cores foram usadas para compor o trabalho³.

Atualmente as pesquisas sobre este tema, têm se voltado para o caráter relacional dos gêneros, entendendo que mulheres e homens, meninas e meninos são formados em relação – uns com os outros e também no entrecruzamento de outras categorias, como classe social, religião, etnia, nacionalidade, geração (Louro, 1997; Meyer, 1998; Felipe, 1997). Os estudos de gênero não se limitam, portanto, aos estudos de/sobre mulheres, mas incluem também a discussão em torno da construção das masculinidades, problematizando de que forma elas têm sido colocadas em discurso, como apontam os trabalhos de Connel (1995), Corrigan, Connel e Lee (1985), Heward (1988), Messner (1992 b), Morrel (1994), Kibby (1997), Louro (1995) e Peres (1995), entre outros.

Alguns trabalhos, por exemplo, apresentam enfoques neutralizantes e fixos, colocando o conceito de gênero como sinônimo de papéis sexuais, estereótipos sexuais ou de identidades sexuais. É o caso do Referencial Curricular Nacional (RCNEI) para a Educação Infantil, em seu volume 2 (Brasil, 1999, p. 17-20) , ao afirmar que por volta dos cinco e seis anos a questão de gênero ocupa papel central na construção da identidade e que ocorre uma separação espontânea entre meninos e meninas. Pode-se perceber nesta afirmação um enfoque essencialista, através da naturalização dos comportamentos de meninos e meninas, desconsiderando assim as construções históricas, sociais e culturais que levam a este tipo de situação. Desta forma o documento parece não estar preocupado em contemplar as discussões mais recentes na área dos estudos de gênero, uma vez que se refere ao conceito de papéis, estereótipos, identidade sexual e gênero sem a devida problematização. Mesmo quando o ambiente é flexível quanto às possibilidades de exploração dos papéis sociais, os estereótipos podem surgir entre as próprias crianças, fruto do meio em que vivem, ou reflexo da fase em que a divisão entre meninos e meninas torna-se uma forma de se apropriar da identidade sexual (Brasil, 1999, p.42). A bem dizer relações com a cultura e na cultura.

Para trabalhar com todo o grupo, o jogo das bolinhas azuis e rosas foi desenvolvido como uma forma de integrar o grupo na proposta ao mesmo tempo em que brincavam, sem a preocupação da cor que estava recebendo dos colegas. Primeiramente os alunos foram

dispostos em dois grupos, um ao centro e o outro ao seu redor, formando duas rodas. Foram vendados os olhos das crianças que faziam parte do grupo do centro, as demais poderiam pegar três bolinhas rosa e três azuis para colar no colega que desejasse. E assim o fizeram, posteriormente trocaram as posições e o mesmo se repetiu com as outras crianças.

Quando todos os alunos já haviam distribuído suas bolinhas, foi feita a contagem de quantas cada um ganhou e evidenciada a criança que tinha mais. O que pode se destacar da atividade é que todas as crianças ganharam tanto bolinhas azuis quanto rosa e que as mesmas foram dispostas por todas as partes do seu corpo, sem discriminação colavam em meninas ou meninos. O que se pode observar também foi a preocupação dos alunos em colar naqueles que não tinham nada, sem se preocupar na cor colada, mas sim no colega em ficar sem bolinhas.

Para melhor visualização das bolinhas, as mesmas foram ordenadas nos braços das crianças: rosa no direito e azul no esquerdo.

De posse de suas bolinhas em sala realizou-se o registro individual das mesmas, separando-as pelo grupo da cor, após somando-as tendo o total de bolinhas recebidas.

Para fechar a atividade das bolinhas, foi proposto, no dia seguinte, que as crianças, nas suas equipes montassem alguma coisa usando todas as bolinhas dispostas na sua mesa. Os alunos discutiram muito com o grupo até decidirem o que iriam fazer, usando cola e cartolina, chegando a um consenso realizavam a proposta. O se pode notar é que houve equipes que realizaram um trabalho em conjunto e outras que cada um montou a sua figura individualmente. Percebeu-se que esta decisão individualista foi pela discordância entre a equipe, por mais que a intervenção foi realizada no grupo prevaleceu decisão inicial.

Imagens, objetos, cores e formas definem nossos olhares sobre o gênero infantil e as escolas através de inocentes imagens, reafirmam estas construções socioculturais. Segundo Felipe e Guizzo (2004), a escola, em geral, não disponibiliza outras formas de masculinidade e feminilidade, preocupando-se apenas em estabelecer e reafirmar aquelas já consagradas como sendo a referência. Tudo o que se distanciar dela poderá ser interpretada como anormal e desviante.

Nesse sentido, o Referencial indica um importante avanço em uma política pública para a educação infantil. Ao chamar a atenção para o caráter social do gênero e da

sexualidade, problematiza o determinismo biológico, estimulando o educador a perceber que as percepções de ser menino ou menina são construídas nas interações sociais estabelecidas desde os primeiros anos de vida.

Com tanta referência ao azul e ao rosa foi mandado confeccionar camisetas com essas duas cores, em que cinco crianças eram sorteadas por dia, usavam a camiseta na escola e com ela iam para casa. As crianças esperavam ansiosas pelo sorteio, frustrando-se quando seu nome não saía da caixa.

A camiseta foi levada para casa durante duas semanas, para que todos tivessem tempo de usufruí-la, quando passada por todos os alunos foi realizado um sorteio para ver quem ficava com ela em definitivo.

A proposta de se oferecer uma camiseta que não esteja na mídia e contemple as duas cores proporciona-se uma mudança de conduta em relação à moda.

O consumo de bens apresentados na mídia destinado as crianças aumenta, de fato isso pode ser observado na turma da análise do trabalho, onde principalmente as meninas, fazem-se presentes na escola com sandálias, roupas e brinquedos da “moda”. Destacando-se perante as outras crianças e as aguçando a compra, como muitas vezes observado. O que nos mostra que desde pequenas, as crianças influenciam no poder de compra e de escolha de seus pais, adquirindo aquilo que lhe é ofertado não só pela mídia, mas também pelas outras crianças de seu círculo de convívio.

As instituições escolares perfazem os sujeitos que a freqüentam, ou seja, elas são produzidas por eles e pelas representações de gênero que nelas circulam. Assim, nessas instituições pode haver a produção de diferenças e desigualdades desses indivíduos, e também a informação do que cada um pode ou não fazer e do lugar que meninos e meninas devam ocupar (LOURO, 1997). Assim pensar em desigualdade como sinônimo de diferença não procede, apresentamos diferenças físicas, de comportamento, de preferências, mas somos iguais nos direitos e deveres, isso independe de gênero.

Se as identidades de gênero estão se construindo e se transformando, há necessidade de esses/as profissionais terem um olhar social, crítico, a essas diferenças de gênero.

Apresentar uma preocupação com tudo isso, pode prevenir que os modelos de homem e mulher que as crianças têm à sua volta sejam decisivos na construção de suas referências de

gênero. Outro fato importante para se prestar atenção na escola é quanto à formação de filas, o que possui o objetivo de manter a ordem, só que isso pode provocar diferença de gênero entre os/as envolvidos/as (PEREIRA, 2007).

Portanto, é também na escola, que as crianças irão aprender com as situações de discriminação de gênero, ou seja, acabam sendo reforçadas as diferenças sociais entre meninos e meninas como se fossem “naturais”. As mulheres aprendem a se sentir incluídas no gênero masculino. Observem o exemplo da educadora ao entrar em sala: - Bom dia, alunos! (PEREIRA, 2007). “O que percebemos é que a instituição escolar, de certa forma, propõe a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais, nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve” (LOURO, 1997, p.58).

A diversidade é uma escolha política de lidar com as identidades, mas é apenas uma das formas de análise desse fenômeno de construção de meninos e meninas. Nos estudos sobre gênero existe um destaque referencial de Judith Butler, quando ela propõe, a partir dos estudos de J.A. Alstin (1998) o trabalho com o conceito “performatividade”. As análises das construções de gênero a partir das performances do corpo, ancoradas em discursos, possibilita analisar esses fenômenos na ordem da plasticidade e multiplicidade, ou seja, da diferença e multiplicidade. Essa escolha teórica, na qual esse trabalho está filiado, difere da lógica da diversidade. Segundo Tomaz Tadeu da Silva, “a diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva [...] a diversidade é um dado –da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico.” (SILVA, 2000, p. 100-101).

Sendo assim a escola, juntamente com os seus/suas educadores/as, tem um grande papel na não-perpetuação da hierarquia de gênero. Poderá sondar, no trabalho que realiza com os/as educandos/as, que tipos de texto didático e de literatura estão sendo utilizados, que tipo de linguagem e imagens, que tipo de música, etc. Isso tudo deve ser verificado pelos/as educadores/as, pois, assim estarão percebendo como a escola é perpassada pelos papéis de gênero, ou seja, pelas construções sociais e culturais de “masculino e feminino”. Ou, melhor dizendo, esse/a profissional deve identificar e analisar situações do cotidiano escolar sob perspectiva dessas diferenças de gênero, como: as brincadeiras na educação infantil; os jogos na aula de educação física; a formação de filas; a escolha dos livros didáticos; a escolha das profissões (PEREIRA, 2007). Nessas situações, poderá trabalhar para que diferenças de

gênero não ocorram. “Por isso, cabe a eles/elas estar atentos para não educarem meninos/as de maneiras tão distintas” (LOURO,1997).

Como sequência da proposta, foi contada a história do GATO QUE PULAVA EM SAPATO. De Fernanda Lopes de Almeida, em que retrata a figura de um gato que usava adereços/enfeites que sua dona colocava por lhe ter muita estima e zelo. “Dormia numa linda cesta. Tinha uma coleção de laços coloridos. Tomava leite num pires cor-de-rosa” (ALMEIDA, 2000). Sem entender que ele não queria todo esse cuidado, queria mesmo era pular no telhado.

Encerrada história, foi realizada uma conversa com as crianças sobre os cuidados que a dona do gato tinha para com ele e as suas próprias vontades. Foi referenciado pelas crianças a questão do animal ser masculino e tratado como feminino, com laços e frescuras. Num debate foi concluído que a dona do gato era muito dedicada, e queria muito bem seu animal, e o deixando desta maneira pensava que ele estaria feliz. O gato não era triste pelos enfeites que sua dona colocava, mas sim pelo excesso de zelo, ao ponto de não deixá-lo sair de casa, nem pensar em pular no telhado. Concluída a análise da história as crianças foram convidadas a realizarem o reconto da obra em forma de desenho, onde a representaram com grandeza de detalhes.

Como a história nos trouxe um gato que comia num prato rosa, foi proposto as crianças o “Dia do restaurante azul/rosa”, onde os pratos seriam rosa e as canecas azuis. Neste dia a professora/pesquisadora foi a dona do restaurante e garçonete, onde anotava os pedidos e servia os “clientes”. As crianças se divertiram muito com esta nova situação, entrando no jogo de faz-de-conta rapidamente quando inventaram dinheiro para pagar a sua conta, neste caso foi usado giz de quadro para tal, reforçando que a iniciativa partiu das crianças.

No cardápio: risoto de frango; farofa de legumes; salada de tomate; suco e de sobremesa uma bala e um pirulito. Cardápio este que foi apreciado pelas crianças!

Vale ressaltar que nenhuma criança deixou de comer pela cor que os utensílios foram apresentados, pelo contrário, há algumas crianças que raramente comem no CMEI e neste dia para participar da “brincadeira” pediram um pouquinho de comida. Quando da limpeza do restaurante as crianças já perguntavam quando seria a próxima vez que comeriam na

sala/restaurante, visto que as crianças lancham diariamente no refeitório, e optou-se por fazer esta atividade em sala, pois no refeitório lancham duas turmas por vez.

Como última atividade foi proposta a turma a “mistura de cores”, onde usando guache das cores rosa e azul deviam misturá-las e assim ver a nova cor que surgiria.

Realizando a mistura ficavam surpresos a cada mexida que davam, pois lhes surgia a frente uma nova cor: lilás. De posse da nova cor, com pincel e folha de papel A₃ realizaram um desenho de livre escolha.

Com esta atividade as crianças visualizaram que as cores podem ser misturadas e a partir delas nascem novas cores, assim o azul e o rosa juntos formam outra bela cor que faz parte do cotidiano delas, podendo desta maneira viver juntas harmoniosamente, sem disputas ou estereótipos, apenas serem cores. Para complementar as crianças da referida faixa etária, a qual o CMEI atende, apreciam jogos de faz - de conta, cantam, dançam, disputam objetos, ouvem histórias, escrevem bilhetes, planejam festas, brincadeiras, fazem amigos, choram e são consoladas, e muito mais. Assim, quando se olha as formas como a cultura tece o cotidiano, vêem-se as crianças em suas variadas atividades. Em sua relação com este mundo, formado pelos costumes, linguagens, valores, relações humanas e por técnicas, as crianças, desde cedo tentam apreendê-lo e significá-lo, mediadas, direta ou indiretamente, por parceiros mais experientes como, por exemplo, o professor, que lhes assegura uma gradativa apropriação da cultura historicamente constituída. Essa experiência é essencial para que a criança também possa ser produtora de cultura, manifestando-se por diferentes linguagens.

AS CONSIDERAÇÕES FINAIS – ANÁLISES RELEVANTES DA PROPOSTA

Na Educação Infantil as propostas curriculares reconhecem e valorizam os alunos em suas peculiaridades étnicas, de gênero, cultura, podem partir de suas realidades de vida, de suas experiências, de seus saberes e fazeres perante o desenvolvimento em rede. O direito a uma educação infantil de qualidade inclui a discussão das questões de gênero. As relações das crianças na educação infantil apresentam-se como uma das formas de introdução de meninos e meninas na vida social, principalmente porque oferecem a oportunidade de estar em contato

com crianças oriundas de diversas classes sociais, religiões e etnias com valores e comportamentos também diferenciados.

Trabalhando relação entre as cores azul e rosa com os pequenos pode ser notado que eles já traziam em si uma concepção de cor: de menina e menino, que por muitas vezes foi sinônimo de discussões e provocações na turma. Com o desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica o que se percebeu foi uma mudança de comportamento das crianças, principalmente das meninas, que procuravam e aceitavam prontamente a cor azul em suas produções, e com isso a presença dos meninos em seus grupos e brincadeiras. Envolvendo-os com iniciativa própria, procurando os ter por perto como parceiros e não como concorrentes.

Por vezes na sala pôde ser ouvido: “As cores são de todo mundo né profe?”

Partindo de algumas situações observadas dos alunos tem-se que a questão do azul e rosa ser de um ou de outro sexo é uma questão cultural/familiar, e que eles quando compreendem que as cores fazem parte de um todo, sem discriminação ou restrições a adequam a sua vida, as suas produções.

O que surpreendeu a professora/pesquisadora foi o fato de três meninos, ao chegarem a etapa final do projeto, mesmo realizando todas as atividades sem negarem-se, afirmavam em “tom de voz baixo” que o rosa é cor de menina. E quando indagados a falarem alto diziam: “Nada profe!”

A surpresa é tida, pois quando pensado o projeto o alvo eram as meninas da turma que se sentiam as “super poderosas” com a cor rosa. Nelas, a princípio, observou-se uma mudança de comportamento/atitude a esta relação não antes evidenciada pelos meninos.

Assim conclui-se que o discurso de igualdade não invadiu o direito à diferença, pois é pela diferença que se diferenciam homens e mulheres, nesta intervenção os alunos compreenderam que cada um tem direito a escolhas e preferências, e que isso não implica em dar o significado de menino ou menina. Compreenderam principalmente que é preciso respeitar as escolhas sem discriminá-las.

A título de curiosidade, vale destacar que as “brigas”, desentendimentos, nesta classe diminuíram consideravelmente após o projeto de intervenção pedagógica podendo este fato ser visivelmente considerado nas brincadeiras coletivas das crianças, onde os combinados entre eles eram executados e discutidos pelo grupo sem a intromissão docente para seu êxito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **Gato que usava sapato**. São Paulo: Ática, 2000.
- AUSTIN, J. L. **Como hacer cosas con palabras**. Barcelona: Paidós, 1998.
- BRAGA, E. R. M. A Questão do gênero e da sexualidade na educação. In: RODRIGUES, Elaine e ROSIN, Sheila Maria. **Infância e práticas educativas**. Maringá-Pr: EDUEM, 2007. p. 211-220.
- BRASIL, **Referencial Curricular Para a Educação Infantil**. Vol. 1. Brasília: MEC/SEI, 1998.
- _____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOPES, G. L. (Org.). **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autentica, 1999.
- CAMPOS, Maria Malta. **Reescrevendo a educação. Propostas para uma Brasil melhor. Educação Infantil**. Disponível em: <http://www.lo.unisal.br/sistemas/professores/cidinha/arquivos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20Maria%20MALTA%20Campos.pdf> Acesso em 12 de julho de 2011.
- CARVALHO, Maria Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização dos Espaços em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes. (org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte**. Cadernos Pagu (26), Núcleo de Estudos de Gênero - Pagu/Unicamp, 2006, pp.279-288.
- FELIPE, Jane e GUIZZO, Bianca. **Entre batons, esmaltes e fantasias**. In: MEYER, Dagmar e SOARES, Rosângela (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p.33.
- GIDDENS, A.. Sociologia. Tradução: Sandra Regina Netz. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1996.

KISCHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 2001.

KRAMER, Sonia. **O papel social da Educação Infantil**. Disponível em: <<http://www.dc.mre.gov.br/imagens-etextos/revistatextosdobrasil/portugues/revista7-mat8.pdf>> Acesso em 17 de julho de 2011.

KUHLMANN JR., M. **Educação infantil e currículo**. In: FARIA, A. L. ; PALHARES, M. S. (orgs.), Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados; FE/Unicamp; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis, Editora da UFSC, 1999. p.51-65.

PEREIRA, Ricardo. **A classe média e o novo Brasil**. Disponível em: <<http://dinheirama.com/blog/2008/08/06/a-classe-media-e-o-novo-brasil/>> Acesso em 25 de agosto de 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

GIDDENS, A.. **Sociologia**. Tradução: Sandra Regina Netz. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna, 1992.

PEREIRA, M. E. (org.) et al. **Gênero e diversidade na escola: Formação de professores/as em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2007. 1 CD ROM.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

REGO, T. C. 1999. **Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Rio de Janeiro, Vozes, 138 p.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação e gênero no Brasil nos anos 80 - versão preliminar**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1994.

SILVA. T.T. **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000

VEIGA,1996. VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível.** Campinas. Papyrus, 1996.

VYGOTSKY, 2003, p.121. **VYGOTSKY, L. S.. Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

WEEKS, Jeffrey. **O corpo e a sexualidade.** In: LOURO, Guacira. (org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade.* Belo Horizonte, Autêntica, 2003